Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 58, 2026

Von der Bildung in Utopien zur Bildung von Utopien

Ideengeschichtliche Perspektiven auf Utopie und Politische Bildung

Alexander Neupert-Doppler

In der Ausgabe 58, 2026:
Utopien und Erwachsenenbildung.

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von https://erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich

Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung

bifeb
bundesinstitut für erwachsenenbildung

Von der Bildung in Utopien zur Bildung von Utopien

Ideengeschichtliche Perspektiven auf Utopie und Politische Bildung

Alexander Neupert-Doppler

Zitation

Neupert-Doppler, Alexander (2026): Von der Bildung in Utopien zur Bildung von Utopien. Ideengeschichtliche Perspektiven auf Utopie und Politische Bildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Ideengeschichte, Bildung, Utopien, Politische Bildung, Utopiebildung, Geschichte

CC BY

Abstract

Welches Verhältnis besteht zwischen Utopien und Politischer Bildung? Alexander Neupert-Doppler untersucht diese Frage aus ideengeschichtlicher Perspektive und gliedert seinen Beitrag in drei Bereiche: Bildung in Utopien, Utopien von Bildung und Bildung von Utopien. Ausgehend von Thomas Morus zeichnet er nach, welche Bedeutung Bildung in utopischen Gesellschaftsentwürfen seit dem 16. Jahrhundert einnimmt. Dabei zeigt sich, wie sich Vorstellungen allgemeiner Bildung und Erziehung von den frühen „Roman-Utopien“ bis zu den praktisch ausgerichteten „Siedlungs-Utopien“ entwickelten. Anschließend betrachtet der Beitrag unterschiedliche Utopien von Bildung, die insbesondere im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen entstanden. Anhand der Konzepte von Max Adler, A.S. Neill und Herbert Marcuse beleuchtet er verschiedene Ansätze emanzipatorischer Bildung und deren Verhältnis zu gesellschaftlicher Veränderung und Gesellschaftskritik. Vor dem Hintergrund eines von der Kritischen Theorie beschriebenen Utopieverlusts fragt Neupert-Doppler schließlich danach, wie Politische Bildung utopische Vorstellungskraft wiederbeleben und der Diffamierung von Utopien entgegenwirken kann. Dazu stellt er ästhetisch-kulturelle, experimentell-heterotopische und politisch-soziale Ansätze der Utopiebildung vor. (Red.)

Von der Bildung in Utopien zur Bildung von Utopien

Ideengeschichtliche Perspektiven auf Utopie und Politische Bildung

Alexander Neupert-Doppler

Für die Politische Bildung stellen sich neue Aufgaben: Die Aufgaben, verdrängte Utopien bewusst zu machen, ein Wachstum der utopischen Vorstellungskraft zu befördern, die Diffamierung von Utopie zu bekämpfen.

Das Verhältnis von Utopien und Politischer Bildung ist komplex und mehrdimensional. Zunächst stellt sich die Frage, welche Bedeutung der Bildung in Utopien zukommt. Dafür ist zu klären, was mit Utopien eigentlich gemeint ist, was sowohl die Erscheinungsformen des Utopischen betrifft als auch den inhaltlichen Kern utopischen Denkens. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, hier einen Anfang zu setzen. Manche Utopieforscher:innen beginnen mit Platon und seiner Politeia (375 v. Chr.), andere mit religiösen Vorstellungen von Paradiesen und messianischen Hoffnungen, wieder andere zählen z.B. märchenhafte Geschichten wie die vom Schlaraffenland zu den Utopien. Im Gegensatz dazu setze ich den Anfang mit der namensgebenden Utopia (1516) von Thomas Morus (1478–1535). Wie die Sozialwissenschaftlerin Gudrun Honke gezeigt hat, *„führt Morus mit der Kategorie Vernunft als Ausdruck menschlicher Natur eine neue Ebene in die Beurteilung von Realität ein“* (Honke 1985, S. 170). Zwar behauptet auch Platon, eine ideale Polis nach Maßstäben der Vernunft zu entwerfen, seine Politeia beschreibt aber eine Kastengesellschaft von Philosophen, Kriegern und Arbeitenden, die nur an Effizienz orientiert ist und nicht an den Bedürfnissen von Menschen. Morus hingegen geht davon aus, dass Menschen mit Vernunft ein Gemeinwesen einrichten können, das ihren Bedürfnissen entspricht. Eben dies ist als roter Faden des Utopischen anzusehen. Wie Martin Buber (1878–1965) gezeigt hat, erfüllt der jüdisch-christliche Messianismus diesen Anspruch nicht: *„Für die Eschatologie geschieht [...] der entscheidende Akt von oben, für die Utopie ist alles dem bewussten Menschenleben unterworfen“* (Buber 1967 [1945], S. 20). Um es pointiert zusammenzufassen: Das Paradies wird von Gott geschaffen, die Utopie verwirklichen die Menschen. Märchen vom Schlaraffenland beinhalten zwar ein Versprechen von Überfluss, auch hier fehlt aber die vernünftige Eigenleistung menschlicher Subjekte.

Die Erscheinungsformen von Utopie haben sich im Laufe der Jahrhunderte entwickelt, bleiben aber dem Primat von Bedarf und Vernunft verpflichtet. Unterschieden wird zwischen literarischen Roman-Utopien, gelebten Siedlungs-Utopien und entwerfenden Zukunfts-Utopien (siehe Neupert-Doppler 2015). Aus dem Vernunftbezug ergibt sich, dass einerseits Bildung und Erziehung in verschiedenen Utopien eine große Rolle spielen, andererseits aber auch Utopien von Bildung entstanden sind, also Entwürfe für vernünftige und bedürfnisorientierte Arten von Bildung. Eine bis heute in der Politischen Bildung diskutierte Frage kehrt dieses Verhältnis radikal um: Wenn Utopien Ausdruck

menschlichen Vermögens sind, durch kritisches Denken zu einer Negation des Bestehenden zu gelangen, die Intention auf Veränderung auszudrücken, zur Artikulation von Bedürfnissen beizutragen, die Konkretion von Möglichkeiten zu bewerkstelligen und als Motivation für eingreifendes Handeln zu wirken (siehe Neupert-Doppler 2015) – wie sind Menschen in der Lage bzw. können in die Lage versetzt werden, solcherart Utopien zu entwerfen, die diese Funktionen erfüllen? Was kann Politische Bildung schlussendlich zur Bildung von Utopien (siehe Neupert-Doppler 2023) beitragen?

Bildung in Utopien

Wie gesagt, beginnt die utopische Tradition in der europäischen Ideengeschichte mit Roman-Utopien ab dem 16. Jahrhundert. Geprägt vom Humanismus der Renaissance und vorgreifend auf Überlegungen der Aufklärung spielt Bildung hier eine zentrale Rolle. So werden bei Morus *„alle Kinder in die Wissenschaft eingeweiht, und ein großer Teil des Volkes, Männer wie Frauen, verwendet zeitlebens jene erwähnten Freistunden[1] zu wissenschaftlicher Beschäftigung“* (Morus 1516, S. 68f.). Diese Utopie einer allgemeinen Volksbildung, wie sie in der Utopia angedacht ist, stellt einen krassen Kontrast zu den Bildungsprivilegien der Elite des 16. Jahrhunderts dar, ist aber für Morus unverzichtbar, da nur vernünftige Menschen eine vernünftige Gesellschaft tragen können.

100 Jahre später geht Tommaso Campanella (1568–1639) in seiner Roman-Utopie vom Sonnenstaat noch weiter. Über die Negation des Bildungsprivilegs hinaus kommt er zu einer konkreten Didaktik: *„Nach Vollendung des ersten und noch vor dem dritten Lebensjahre lernen die Kinder die Sprache und, umherspazierend, das Alphabet an den Mauerwänden […]. Bald darauf werden sie im Turnen […] geübt […] Zur gleichen Zeit führt man sie auch in die Werkstätten der Handwerker […]. Nach dem siebten Lebensjahr kommen sie nach entsprechender Einweihung in die mathematischen Grundbegriffe zum Unterricht in allen Naturwissenschaften. […]“* (Campanella 1623, S. 125). Campanellas Utopie enthält die Intention auf frühkindliche Bildung und einen altersgemäßen Lehrplan. Innovativ ist die polytechnische Ausrichtung der Bildung durch die Beobachtung von Praxis.

Wiederum ein Jahrhundert später veröffentlichte Louis-Sébastien Mercier (1740–1814) mit „Das Jahr 2440. Ein Traum aller Träume“ eine Roman-Utopie, in der der Protagonist eine Traumreise ins Paris des 25. Jahrhunderts unternimmt. Zur allgemeinen (Morus) bzw. polytechnischen Bildung (Campanella) tritt hier eine kosmopolitische und moralische Bildung hinzu, denn Merciers Schüler:innen lernen Italienisch, Englisch, Deutsch und Spanisch (vgl. Mercier 1989 [1771], S. 61). Nicht nur Mathematik gilt als förderungswürdig, sondern auch eine *„praktische Moral […] die durch Bilder redet“* (Mercier 1989 [1771], S. 66). Bei Mercier wird allerdings auch der autoritäre Zug deutlich, der Bildung in den frühen Roman-Utopien prägte. *„Es sind staatliche Aufseher, die überall die Fackel der Vernunft umhertragen und ungelehrige oder aufrührerische Geister zu heilen suchen“* (Mercier 1989 [1771], S. 130), sie suchen einen Querulanten und *„weisen ihm eine Beschäftigung an“* (Mercier 1989 [1771], S. 130).

Überwiegen zwischen den hier skizzierten Utopien aus dem 16. (Morus), 17. (Campanella) und 18. (Mercier) Jahrhundert die Ähnlichkeiten, so kann für das 19. Jahrhundert ein Sprung im utopischen Denken ausgemacht werden. Während die genannten klassischen Autoren der Roman-Utopien sich über deren Verwirklichung ausschwiegen, ging es im 19. Jahrhundert bei den Siedlungs-Utopien vor allem um deren praktische Umsetzung.

Robert Owen (1771–1858), der 1825 in den USA die Muster-Siedlung New Harmony gründete, postulierte: *„Um alle Vorteile der Zusammenarbeit zu erreichen, müssen die Menschen in kleinen Gemeinwesen […] versammelt werden […] [wo] jedes Individuum erhalten wird, was es braucht“* (Owen 1827, S. 24). Für Owens Siedlungs-Utopie ist Bildung programmatisch: *„1. Von Geburt an eine entsprechende Erziehung und Bildung der physischen und geistigen Kräfte jedes Kindes; 2. Arrangements, durch die jedes Individuum imstande ist, jederzeit in ausreichendem Maße die der menschlichen Natur notwendigen und am meisten vorteilhaften Dinge zu erlangen, und 3. daß alle Individuen so in einem*

1 Im zweiten Buch im Abschnitt „Die Handwerke“ heißt es hierzu: „Über all die Zeit zwischen den Stunden der Arbeit, des Schlafes und des Essens darf ein jeder nach seinem Belieben verfügen, […] um die arbeitsfreie Zeit nach Herzenslust auf irgendeine andere Beschäftigung nutzbringend zu verwenden. Die meisten treiben in diesen Pausen literarische Studien.“ Nachzulesen unter: https://www.gutenberg.org/files/26971/26971-h/26971-h.htm; Anm.d.Red.

Gesellschaftssystem zusammengeführt werden, daß jeder die größte Wohltat von der Gesellschaft erfahren kann" (Owen 1827, S. 105). Owen scheint dabei sowohl Realist als auch Optimist gewesen zu sein. Einerseits erklärte er sich das Scheitern utopischer Siedlungen mit der fehlenden Vorbildung der daran Beteiligten, andererseits soll sein Genossenschaftssozialismus, wie er sich in seiner Muster-Siedlung abbildet, im Erfolgsfall gelungener Erziehung der Menschen zur Anarchie führen: *„Die Welt wird so nur von der Erziehung allein regiert werden, da dann jede andere Regierung nutzlos und unnötig wird"* (Owen 1827, S. 20). Karl Marx, der Siedlungs-Utopien als Insel-Lösungen verwarf, bemerkt dazu: *„Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß"* (Marx 1845, S. 5f.).

Owens Zeitgenosse Charles Fourier (1772–1837), dessen Siedlungs-Utopien kaum umgesetzt wurden, stärkt hingegen in seiner Theorie die Bedeutung der individuellen Antriebe auf Seiten der zu Bildenden. Ihm geht es nicht mehr nur darum, Menschen durch Bildung zu regieren, sondern um menschliche Bildung. Kinder, so seine antiautoritäre Theorie, lernen aus Leidenschaft: *„So sind alle Antriebe der kleinen wie der großen Kinder gut, sofern sie in Leidenschaftsserien gesetzt werden"* (Fourier 1848, S. 183). Gleichwohl teilt Fourier mit Morus, Campanella, Mercier und Owen die Idee sozialer Planbarkeit. Erst die *„Berechnung der mathematischen Eigenschaften der Leidenschaften"* (Fourier 1967, S. 36f.), die sich ausgleichen und ergänzen, stifte Harmonie.

Einig sind sich die hier erwähnten Utopisten darin, dass Erziehung und Bildung absolut steuerbar seien, um bessere Menschen hervorzubringen. Während es Morus, Campanella und Mercier bei Roman-Utopien beließen, drängten Owen, Fourier u.a. auf die Umsetzung in Siedlungs-Utopien. Erst als später im 19. Jahrhundert und schließlich im 20. Jahrhundert große soziale Bewegungen auftreten, von Arbeiter:innenbewegungen über Frauenbewegungen und antirassistische Bürgerrechtsbewegungen bis hin zu ökologisch motivierten Umweltbewegungen, verschiebt sich die Konstellation zwischen bildnerischen Fragen und utopischen Entwürfen. Gefragt wird nun weniger nach einem Ideal von Erziehung, wie es in den Roman-Utopien entwickelt und in den Siedlungs-Utopien ausprobiert wurde, als nach neuen Praxen von Bildung. Sozialistische Erziehung oder feministische Bildung, ganzheitliche Reformpädagogik oder antiautoritäre Erziehung, antirassistische Bildung oder politische Gegenerziehung, um nur einige Beispiele zu nennen, sind in diesem Sinne Utopien von Bildung, die ihren Ort nicht mehr in Romanen oder Siedlungen haben, sondern in der Praxis sozialer Bewegungen.

Utopien von Bildung

So sehr Utopien der kritischen Negation ihrer Gegenwart und der Intention, diese verändern zu wollen, entspringen, so erfolgt die Konkretion des Möglichen stets auch in der Tradition früherer Utopien. Wie in diesem Beitrag kurz skizziert, gehen Morus allgemeine Bildung, Campanellas polytechnischer Ansatz und Merciers Erziehung zur Moral sowohl in Fouriers Konzept eines Lernens aus Leidenschaft als auch in Owens Theorie der Praxis ein. Bei der Durchsetzung der Zukunfts-Utopien im 19. Jahrhundert wurde auf diese Ideen durchaus zurückgegriffen. So konzipierte etwa Karl Marx (1818–1883) im Anschluss an Owen und Campanella eine Utopie sozialistischer Bildung: *„Aus dem Fabriksystem, wie man im Detail bei Robert Owen verfolgen kann, entsproß der Keim der Erziehung der Zukunft, welche für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen"* (Marx 1867, S. 508). Ähnliche Ziele hatte Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) in seiner Reformpädagogik vertreten.

Neben der Universalisierung und Systematisierung von Bildung ist Ganzheitlichkeit als dritter gemeinsamer Strang von Campanella über Pestalozzi bis hin zu Marx zu verstehen. Ein vierter Strang, der Bedürfnisgerechtigkeit in den Mittelpunkt stellt, führt von Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) und Charles Fourier zur Kritischen Theorie. Rousseau ging davon aus, dass die Selbstentfaltung junger Menschen eine Abwehr schädlicher gesellschaftlicher Einflüsse voraussetzt, er setzte dabei aber durchaus auf pädagogische Führung. Auch Fourier ging es darum, innere Antriebe zu nutzen.

Das Ziel aller hier genannten Utopisten, von Morus bis Marx, ist die Idee einer Harmonie zwischen Individuen und Gesellschaft. Ihre Utopien von Bildung sind daher Entwürfe für eine zukünftige, nicht für die gegenwärtige Gesellschaft. Dieser Harmoniegedanke gilt dabei nicht nur für die sozialistischen Utopien von Bildung. Auch

konservative Bildungskonzepte, die eine Einführung in den Umgang mit bestehenden Institutionen anstreben, um diese zu stabilisieren, und liberale Bildungskonzepte, die zur Selbstverwirklichung im Privaten und zur Selbstverantwortung auf gegebenen Märkten anregen sollen, implizieren eine Übereinstimmung zwischen Bildung und Gesellschaft. In der Konkretion möglicher Institutionen unterscheiden sie sich allerdings gravierend: Während der Konservatismus an Familie, Kirche und staatlicher Schule festhält, lobt der Liberalismus auch private Initiativen und Bildungsorte. Gewissermaßen zwischen konservativem Ordnungsdenken und liberalem Individualismus stehen die sozialistischen Utopien von Bildung, die eine Brücke zwischen Kritik und Utopie darstellen. Exemplarisch seien hierfür die Sozialistische Erziehung von Max Adler (1873–1937), die Antiautoritäre Erziehung von Alexander Sutherland Neill (1883–1973) und die Gegen-Erziehung von Herbert Marcuse (1898–1979) genannt.

Sozialistische Erziehung im Sinne von Adler verbindet auf interessante Art Ansätze aus der Tradition der Roman-Utopien, Siedlungs-Utopien und Zukunfts-Utopien. Sie ist experimentell wie Siedlungs-Utopien, weil nicht auf eine sozialistische Gesellschaft gewartet wurde, um mit der Bildung zu beginnen. *„Für die sozialistische Erziehungsarbeit hat sich die Arbeiterbewegung eine eigene Institution geschaffen, die vor allem in Österreich zu einer vorbildlichen Ausgestaltung gelangt ist: die Elternvereinigung der Kinderfreunde“* (Adler 1924, S. 54). Wie die von Owen inspirierten Siedlungen abseits der Städte entstanden, stellen die Bildungsorte der Kinderfreunde, vom Kindergarten bis zum Zeltlager, experimentelle Orte dar, in denen im Modus der Vorwegnahme gearbeitet wird. Wie in den klassischen Roman-Utopien von Morus bis Mercier geht es auch bei Adler um Verbesserung durch Bildung, um Rationalisierung und Aufklärung, um einen lernbaren Humanismus. *„Neue Menschen! - Das also ist das eigentliche Ziel einer revolutionären Erziehung, einer Erziehung, die jene neue Gesellschaft auch in den Seelen der Menschen vorbereitet, die sonst in ihrer Vorbereitung durch den ökonomischen Prozeß bloß eine objektive Möglichkeit bleibt“* (Adler 1924, S. 66f.). Anders als in den älteren Utopien von Bildung, die vor allem Ausdruck der Intention und ansatzweise der Konkretion von Bildungskonzepten waren, forciert Adler die kritische Negation als Zukunfts-Utopie: *„Geistige Loslösung der Kinder aus der alten Welt des Kapitalismus, in der sie geboren wurden, und Vorbereitung für eine neue Welt, die sie aufbauen sollen, für die Welt des Kommunismus“* (Adler 1924, S. 63). Adlers Utopie von Bildung ist keine Bildung in der Utopie, sondern Bildung im Heute für die Utopie. Das Konzept einer Vorwegnahme des Möglichen bricht letztlich mit autoritären Bildungsvorstellungen, denn die angestrebte Emanzipation der Menschheit soll mit emanzipatorischer Bildung beginnen.

Beschäftigte sich die Kritische Theorie später mit dem Zusammenhang von autoritärer Herrschaft und autoritärer Erziehung, so formuliert Neill eine antiautoritäre Utopie von Bildung, die gegen Autoritarismus immunisieren soll. *„Wir machten uns also daran, eine Schule zu schaffen, in der die Kinder die Freiheit haben sollten, sie selbst zu sein“* (Neill 1970, S. 22). Gemeint ist damit, entgegen häufiger Missverständnisse, keine regellose Anomie, sondern die Beteiligung der zu Bildenden an der Regelaufstellung, ihre Autonomie.

Sowohl sozialistische Gegenwelten als auch antiautoritäre Internate bergen in sich das Kernproblem sowohl der älteren Roman-Utopien als auch der Siedlungs-Utopien: Sie sind Insel-Lösungen, losgelöst von der Gesellschaft. Marcuse hingegen skizzierte Bildung als Einheit von Gesellschaftskritik und Utopie: *„Die intensive Schulung und Manipulation der Menschen erfordert eine intensive Gegenerziehung“* (Marcuse 2004 [1972], S. 53). Die Bildung von Kritikfähigkeit wie Utopiefähigkeit bleibe nicht isoliert, sondern erfordert eine *„Erziehung, die sich in Praxis umsetzt: in Demonstration, Konfrontation und Rebellion“* (Marcuse 2004 [1969], S. 285). Zugleich sieht Marcuse auch ein besonderes Problem. Wenn die Integration der Menschen ins spätkapitalistische Warenspektakel sich vollendet, kann ein Utopieverlust auftreten, der zur Frage führt: Was kann Didaktik zur Bildung von Utopien beitragen?

Bildung von Utopien

Utopisches Denken wurde seit der (Frühen) Neuzeit als Selbstverständlichkeit angesehen. Es wurde verstanden als kritische Reaktion auf soziale Missstände. Für Max Horkheimer (1895–1973) sind alle Utopien seit den Roman-Utopien: *„Kritik dessen, was ist, und die Darstellung dessen, was sein soll“* (Horkheimer 1971 [1930], S. 64). Und weiter: *„Aus den Wünschen eines Menschen kann man auf seine wirkliche Lage schließen; durch das glückliche Utopien des Morus scheint der Zustand der Massen in England, deren Sehnsucht der humane Kanzler gestaltet hat“* (Horkheimer 1971

[1930], S. 64). Zwischen der Marx'schen Kritik an den Siedlungs-Utopien und dem Utopieverlust im Heute sieht Horkheimer einen entscheidenden Unterschied: *„Einmal half die Kritik an Utopie dazu, daß der Gedanke der Freiheit der ihrer Verwirklichung blieb. Heute wird die Utopie diffamiert, weil keiner mehr so recht die Verwirklichung will"* (Horkheimer 1968 [1940], S. 75).

Angesichts des Faschismus standen der Liberalismus, der sich von einer liberalen Freiheit auf einen Marktliberalismus reduziert hatte, wie der Sozialismus, der von sozialer Freiheit zum Staatssozialismus verkommen war, vor großen Herausforderungen. Den Menschen schien es, ähnlich wie heute, nicht mehr um eine bessere Zukunft zu gehen, sondern um Rückhalt im Nationalismus.

Die Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg und der Shoah erscheinen vor allem Theodor W. Adorno (1903–1969) utopiefern, wie er es in einem Gespräch mit Ernst Bloch (1885–1977) auf den Punkt bringt. Adorno benennt eine *„seltsame Schrumpfung des utopischen Bewußtseins"* (Adorno 1964, S. 352), wonach das, was *„dem Menschen abhanden gekommen ist, die Fähigkeit ist, ganz einfach das Ganze sich vorzustellen als etwas, das völlig anders sein könnte"* (Adorno 1964, S. 353). Gleichwohl wäre Utopiefähigkeit, wenn sie lediglich geschrumpft oder gerade nicht zur Hand ist, nicht gänzlich unmöglich. Tatsächlich meint auch Adorno, *„daß im Innersten alle Menschen, ob sie es sich zugstehen oder nicht, wissen: Es wäre möglich, es könnte anders sein"* (Adorno 1964, S. 353). Angesichts sowohl des westlichen Sozialstaates als auch des östlichen Staatssozialismus, welche die Kritische Theorie gemeinsam unter den Begriff der verwalteten Welt fasste, kommt Adorno zum Schluss: *„daß die Menschen den Widerspruch zwischen der offenbaren Möglichkeit der Erfüllung und der ebenso offenbaren Unmöglichkeit der Erfüllung nur auf die Weise zu bemeistern vermögen, daß sie sich […] um mit Freud zu reden, sich ‚mit dem Angreifer identifizieren' […]"* (Adorno 1964, S. 353).

Die Selbstverständlichkeit, mit der Marx 1843 davon ausging, *„daß die Welt längst den Traum von einer Sache besitzt, von der sie nur das Bewußtsein besitzen muß, um sie wirklich zu besitzen"* (Marx 1843, S. 346), ist für die Kritische Theorie nicht mehr gegeben. Der Albtraum von Faschismus und Stalinismus, von Nationalsozialismus und Shoah hat gezeigt, dass die Welt nicht nur besser, sondern unendlich viel schlimmer sein kann. Demgegenüber ist die Identifikation mit dem Status quo, selbst wenn dieser sich durch politischen Sozialabbau und ökologischen Raubbau selbst in Frage stellt, naheliegend. Für die Politische Bildung stellen sich dann neue Aufgaben: die Aufgaben, verdrängte Utopien bewusst zu machen, ein Wachstum der utopischen Vorstellungskraft zu befördern, die Diffamierung von Utopie zu bekämpfen. Praktische Wege einer ästhetisch-kulturellen, experimentell-heterotopischen oder politisch-sozialen Utopiebildung habe ich an anderer Stelle ausführlich behandelt (siehe Neupert-Doppler 2023).

Kunst kann nicht nur einen utopischen Vor-Schein geben, künstlerische Methoden in der Politischen Bildung können auch helfen, verdrängte utopische Wünsche bewusst zu machen (siehe Neupert-Doppler 2026 i.E.). Jana Trumann nennt als Praxisbeispiel dafür die ästhetische Bildung in Utopiewerkstätten. *„Bei diesem partizipativen Forschungsansatz ‚Utopiewerkstatt' standen Collagenarbeiten zu den jeweiligen Zukunftsperspektiven und Bildergespräche im Fokus. […] Dabei konnte eine Vielzahl von Themen für eine gewünschte Zukunft herausgearbeitet werden"* (Trumann 2021, S. 105). Ein Problem bei diesem Ansatz kann allerdings sein, dass die schlichte Frage: „Wie sieht Deine Utopie aus?" ins Leere gehen kann, wenn neoliberale Ideologie und wunschverdrängende Disziplin obsiegen. Auch stehen die Rezeption wie die Produktion utopischer Kunst unter dem Vorbehalt, lediglich Kunst zu sein.

Gegenüber diesem Ansatz, der an die Form der Roman-Utopie anschließt, zielt die experimentell-heterotopische Utopiebildung mehr auf den Bildungswert von Praxis. Ziel der Zeltlagerpädagogik ist z.B. *„die Organisation sogenannter Gegenwelterfahrungen. Hier geht es darum, den Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung die Erfahrung eines solidarischen Miteinanders gegenüberzustellen"* (Bierwirth 2019, S. 158). Angesichts alltäglicher Demokratieverdrossenheit können im Zeltlager verschiedene Demokratiemodelle – Repräsentationsdemokratie mit Gewählten, Basisdemokratie mit Vollversammlung, Rätedemokratie mit Delegierten – ausprobiert werden. Demokratische Utopien werden so erfahrbar. Allerdings besteht auch bei diesem Ansatz eine Trennung zwischen der Gegenwelt und dem Alltag, zwischen der Ausnahme und dem Status quo.

Politisch-soziale Utopiebildung will diese Trennung überwinden, indem nicht nur individuelle utopische Wünsche oder Gruppenerfahrungen mit Alternativen

angeboten werden, sondern der Fokus auf Gesellschaftsveränderung gelegt wird. Jens Korfkamp empfiehlt die Methode der Gedankenexperimente. *„Ein Mittel, die verdrängte (politische) Phantasie wieder zu entwickeln […] ist die spekulative Methode“* (Korfkamp 2021, S. 63). Zukunftswerkstätten mit ihrem Dreischritt von Problembenennung, Utopie und Lösungsdebatte gehen diesen Weg der theoretischen Utopiebildung. Ebenso wie Utopie-Collagen nur Kunst bleiben und Zeltlager-Gegenwelten nur Freizeit, kann auch eine Zukunftswerkstatt eindimensional bleiben als Einübung in utopisches Denken ohne Tat. Marcuse empfahl dagegen eine *„Erziehung, die sich in Praxis umsetzt: in Demonstration, Konfrontation und Rebellion“* (Marcuse 2004 [1969], S. 285).

Politische Bildung heute folgt dem, wenn sie z.B. auch soziale Bewegungen als Orte Politischer Bildung anerkennt. Auch Aktionen können bildend wirken, für Beteiligte wie Adressierte. Schafft die politisch-soziale Utopiebildung, über Theorie hinaus, auch Situationen der Partizipation, nimmt sie Aspekte der experimentell-heterotopischen Erlebnispädagogik auf. Weiterhin kann ein ästhetischer Aktivismus auch Aspekte der ästhetisch-kulturellen Utopiebildung integrieren. Perspektive wäre die Synthese zu einer ganzheitlichen Utopiebildung.

Literatur

Adler, Max (1924): Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung. Berlin: E. Laub'sche Verlagsbuchhandlung.

Adorno, Theodor W. (1964): Etwas fehlt... Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht. Ernst Bloch im Gespräch mit Theodor Adorno. Gesprächsleiter Horst Krüger. In: Bloch, Ernst (1985): Tendenz – Latenz – Utopie. Berlin: Suhrkamp, S. 350-367.

Bierwirth, Julian (2019): Das Konzept materialistischer Pädagogik. In: Wolf, Merlin (Hrsg.): Antifaschistische Pädagogik. Aschaffenburg: Alibri, S. 157-178.

Buber, Martin (1967 [1945]): Der utopische Sozialismus. Köln: Hegener.

Campanella, Tommaso (1623): Der Sonnenstaat. In: Grassi, Ernesto (Hrsg.) (1998): Der utopische Staat. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fourier, Charles (1843): Theorie der universellen Einheit. In: Burckhardt, Martin (Hrsg.) (2006): Charles Fourier. Ein Fourier-Lesebuch zusammengestellt und kommentiert von Martin Burckhardt. Berlin: Semele.

Fourier, Charles (1846): Die Theorie der vier Bewegungen. In: Burckhardt, Martin (Hrsg.) (2006): Charles Fourier. Ein Fourier-Lesebuch zusammengestellt und kommentiert von Martin Burckhardt. Berlin: Semele.

Fourier, Charles (1848): Die neue Welt der Industrie und Gesellschaft. In: Burckhardt, Martin (Hrsg.) (2006): Charles Fourier. Ein Fourier-Lesebuch zusammengestellt und kommentiert von Martin Burckhardt. Berlin: Semele.

Fourier, Charles (1967): Aus der neuen Liebeswelt. In: Burckhardt, Martin (Hrsg.) (2006): Charles Fourier. Der Philosoph der Kleinanzeige. Ein Fourier-Lesebuch zusammengestellt und kommentiert von Martin Burckhardt. Berlin: Semele.

Honke, Gudrun (1985): Die Rezeption der Utopia im frühen 16. Jahrhundert. In: Voßkamp, Wilhelm (Hrsg.): Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie, Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 168-182.

Horkheimer, Max (1968 [1940]): Der autoritäre Staat. Die Juden und Europa. Vernunft und Selbsterhaltung. Aufsätze 1939 – 1941. Amsterdam: de Munter.

Horkheimer, Max (1971 [1930]): Anfänge der bürgerlichen Geschichtsphilosophie. Hegel und das Problem der Metaphysik. Montaigne und die Funktion der Skepsis. Mit einer Einleitung von A. Schmidt. Frankfurt: Fischer.

Marcuse, Herbert (2004 [1969]): Schriften in neun Bänden. Band 8: Aufsätze und Vorlesungen 1948 - 1969. Versuch über die Befreiung. Berlin: Suhrkamp, S. 237-317.

Marcuse, Herbert (2004 [1972]): Schriften in neun Bänden. Band 9: Konterrevolution und Revolte. Zeit-Messungen. Die Permanenz der Kunst. Berlin: Suhrkamp, S. 7-128.

Marx, Karl (1843): Briefe aus den Deutsch-französischen Jahrbüchern. In: MEW1 – Marx, Karl/Engels, Friedrich (2006): Werke, Band 1. Berlin: Dietz, S. 337-346.

Marx, Karl (1845): Thesen über Feuerbach. In: MEW3 – Marx, Karl/Engels, Friedrich (1932): Werke, Band 3. Berlin: Dietz, S. 5-7.

Marx, Karl (1867): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. In: MEW23 – Marx, Karl/Engels, Friedrich (1988): Werke, Band 23. Berlin: Dietz.

Mercier, Louis-Sébastien (1989 [1771]): Das Jahr 2440. Ein Traum aller Träume. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Morus, Thomas (1516): Utopia. In: Grassi, Ernesto (Hrsg.) (1988): Der utopische Staat. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Neill, Alexander Sutherland (1970): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Neupert-Doppler, Alexander (2015): Utopie. Vom Roman zur Denkfigur. Stuttgart: Schmetterling.

Neupert-Doppler, Alexander (2023): Politische Bildung und Utopiefähigkeit. In: Girnus, Luisa/Panreck, Isabelle-Christine/Partetzke, Marc (Hrsg.): Schnittpunkt Politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259-274.

Neupert-Doppler, Alexander (2026 i.E.): Utopiegewinn durch politische Kunst und ästhetischen Aktivismus.

Owen, Robert (1827): Das soziale System (1826-1827). In: Jauch, Liane/Römer, Marie-Louise (Hrsg.) (1988): Robert Owen. Das soziale System. Ausgewählte Schriften. Leipzig: Reclam.

Korfkamp, Jens (2021): Wozu noch philosophieren in der Erwachsenenbildung. In: Benz-Gydat, Melanie/Pabst, Antje/Petersen, Katja/Schmidt, Katja/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke (Hrsg.): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 55-66.

Trumann, Jana (2021): Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Impulse aus selbstinitiierten urbanen Inseln gesellschaftlichen Wandels. In: Benz-Gydat, Melanie/Pabst, Antje/Petersen, Katja/Schmidt, Katja/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke (Hrsg.): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 100-111.

Weiterführende Links

„Gedanken über sozialistische Erziehung" von Max Adler (1926): https://restitutio.bcub.ro/storage/item/2024/Jan/neue-menschen/J7eiapSUOy4Qf55U45MDkcKMEUo7ZFx9iHgalma3.pdf

„Etwas fehlt…". Ernst Bloch im Gespräch mit Theodor Adorno (1975): https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Bloch_and_Adorno_Etwas_fehlt.pdf

Utopia von Thomas Morus (Reclam-Ausgabe): https://www.gutenberg.org/files/26971/26971-h/26971-h.htm

MEW1 (1981): https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band01.pdf

MEW3 (1978): https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band03.pdf

MEW23 (1962): https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band23.pdf



Foto: privat

Dr. Alexander Neupert-Doppler

aneupert@uos.de
www.neupert-doppler.de

Alexander Neupert-Doppler studierte Philosophie, Politik und Geschichte an der Universität Osnabrück. Nach einer Vertretungs-Professur an der Hochschule Düsseldorf und einer Gast-Professur an der Universität Gießen ist er zurzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt „Dialektik der Pandemie - Zwischen Autoritarismus und Utopie?" in Karlsruhe. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Staats- und Demokratietheorie, Kritische Theorie und Utopieforschung, Geschichtsphilosophie und Organisationstheorie, Politische Ökologie und Kritische Soziale Arbeit.

From Education in Utopias to the Creation of Utopias

Perspectives from the history of ideas on utopia and political education

Abstract

What relationship exists between utopias and political education? Alexander Neupert-Doppler investigates this question from the perspective of the history of ideas and divides his article into three parts: education in utopias, utopias of education and creation of utopias. Starting with Thomas More, he traces the role that education has played in utopian social models since the sixteenth century. It appears that ideas of general education and upbringing have evolved from early "novel utopias" to practically oriented "settlement utopias." Next, the article looks at different utopias of education that arose in connection with social movements in particular. Based on the ideas of Max Adler, A.S. Neill and Herbert Marcuse, he examines different approaches to emancipatory education and their relationship to social change and social critique. Against the background of a loss of utopia described by critical theory, Neupert-Doppler finally asks how political education can revive utopian imagination and counteract the defamation of utopias. He presents aesthetic-cultural, experimental-heterotopic and politico-social approaches to the creation of utopias. (Ed.)

Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin
erwachsenenbildung.at

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

erscheint 3 x jährlich online
Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin
ISSN: 1993-6818

Medieninhaber

Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung

Herausgeber

Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung

bifeb
bundesinstitut für erwachsenenbildung

Herausgeberinnen der Ausgabe 58, 2026:

Em. Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber
Mag.a Julia Schindler

Redaktion

Bis Ausgabe Nr. 55: CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Ab Ausgabe Nr. 56: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)

Fachbeirat

Em. Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Fachlektorat

Mag.a Laura R. Rosinger – TextConsult

Übersetzung

Mag.a Andrea Kraus, MA – KRAUS ÜBERSETZT

Satz

Marlene Schretter, BA MSc – Visuelle Kommunikation
basierend auf einem Design von Karin Klier (Tür 3 DESIGN)

Website

Wukonig & Partner OG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor:innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik und Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher:innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor:innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber:innen oder der Redaktion. Die Herausgeber:innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.
Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter https://erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar.

Urheberrecht und Lizenzierung

Das „Magazin erwachsenenbildung.at“ erscheint, wenn nicht anders angegeben, ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de).

Benutzer:innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor:in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter https://www.fairkom.eu/CC-at.
Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)
Bürglstein 1-7, 5360 St. Wolfgang i.S.
magazin@erwachsenenbildung.at